

# 教職觀について

本 庄 良 邦

(内 容)

一、問題の所在

二、教職觀とは

(イ) 經濟的(乃至功利的)教職觀

(ロ) 奉仕的教職觀

(ハ) 技術的教職觀

(ニ) 社會的乃至國民的教職觀

三、「教研活動」と「組合活動」の統一の問題

## (一) 問題の所在

教師論に關する研究は、それ自身、時代の問題や社會の進展と不可分の關係にあると思われる。J・デューイのそれを見ても、一九三〇年以前と以後に明確なる相違がみられるのも、決して由なきことではないのである。日本の場合、勤務評定や改訂教育課程の諸問題を通じて、教師論研究が、舊來の如き、他の職業との表面的、一般的な比較(例えば天職的特殊性)や、常識的な教師のあり方(つまり、時代に共通して考えられる教師の仕事として)子どもへの限りなき人間的愛情、(ロ)科學的探究への關心、(ハ)社會への貢獻、の三つを並列的に採りあげるが如き教師論)から、教師の歴史的成長にともなつて、教育労働(教育實踐)の本質や、現代日本のおかれている歴史的

社會的な、國民的（乃至階級的）課題の解決から探究せんとする教師論にうつりかわりつつあることは確かである。云いかえれば、現在の教師論研究は、教育労働の本質や、國民に直接責任をもつて教育を行う教師のあり方についての研究を抜きにしては考えられないと云えるのである。

後者の場合は、最近の反動文教政策に對決する組織體としての日教組を中心とする教育労働者や、進歩的イデオログたちによつて探究せられつつあるが、他方、前者の如き考え方も、かなり見られ、それが獨占の段階に於ける權力の側から要請される場合、一見極めてもつともな如き主張となつてあらわれてくる。例えば、

(1) 教師と生徒との關係は、他の一般産業労働者の場合と異つて、合理的授受だけではすまされないものがあるが故に、教師の労働そのものが、多分に奉仕的色彩をもつものだとすること。

(2) 教育の政治的中立の要請よりして、幼少なる子どもに特定の價值判斷を與えてはならない。所謂一黨一派に偏する教育を行つてはならないという主張。（山口日記事件や旭ヶ丘事件等にみられた。）

(3) 教師は教育公務員として、公共の福祉と安全を實現することを職務としている。

等の如き近代主義的合理性をもつてあらわれてくるのである。これらは、後者の立場から當然でくる教職の社會的乃至國民的意義を、くもらせるための論據とすらなつていゝと思われる。

かくの如き容相を呈する問題に、何らかの解決を見出し、問題の所在を一應明らかにする一つの試みとして、ここに立場的見解としての「教職觀」の問題をとりあげた次第である。

では、教職觀とは何であるかと云えば、これは、教職に對する單なる自覺や評價であるところの「教職意識」とは異つて、教職及び教職生活を如何に意義づけるかに關する立場的見解である。つまり、如何なる教職が乃至は教

職生活が望ましいかに關する立場的見解であり、かかる立場的見解をとるイデオロギーとして、教職乃至教職生活の現實存在について評價し、または、その當爲について論及するとき、はじめて教職觀が形成されるのである。この教職觀には、種々の形態があるわけであるが、これを職業成立の三條件たる生計維持、連帶實現、個性發揮より考察するならば、<sup>(2)</sup>

(1) 經濟的（乃至功利的）教職觀

(2) 奉仕的教職觀

(イ) 國家ならびに公共への奉仕

(ロ) 子どもに對する沒我的奉仕

(3) 技術的教職觀

に對應的に分けることが可能であり、これらの考察を通じて、さきの三つを總括する意味をもつ

(4) 社會的乃至國民的教職觀

が如何に現代に於ける最も望ましいそれであるかを探究せんとするものである。

つまり、(4)の立場では、さきの前者の「教職者」とは區別される「教育労働者」の問題をとりあげるのであるが、特に、獨占段階に於けるその特殊性を探究せんとするものである。

## (二)

(1) 經濟的（乃至功利的）教職觀

教職觀について

これは、教職を單に生活の手段と考えたり、極言すれば、儲けるための職業とさえ考える立場であり、あくまで個人本位の功利的な教職觀である。この立場では、たとえ、さきの常識的な崇高さ（教職が知的な文化的な職業であり、また、社會的にも有用で、しかも絶えず若い魂に、人間的愛情をもつて接するということ）に對する意識があつたとしても、功利的な競争社會に於けるサクセスフルな生き方からすれば、有利な職業とは云い得ないが故に、かかる經濟的條件の問題や、教師の社會的地位や一般社會人の教師像に對するきびしさと相俟つて、永井道夫氏の云う「デモ教師」や「轉職型」の類型が考えられるのである。つまり、自己の教育研究活動も組合活動も、さほど問題ではなく、とにかく俸給さえつがなくなつておればよいというゆき方であり、これが、案外、若い青年教師にも多くみうけられるのである。がしかし、このデモ教師なる考え方は、ただ單に教師の場合だけでなく、現代社會における働く人々に共通して考えられることであらうと思われる。

しかし、この立場のもつ意義は、舊來の教師が經濟的問題を口にするこゝとさえはばかれていた事を思えば、「教師としての教師」(teacher as teacher)より「人間としての教師」(teacher as adult)に目覺めたという點で、特に、戦後の教員組合の組織による經濟闘争の意義があつたと思う。つまり、教師が自己の勞働力の再生産をなし得るに足る生活の保證を要求する權利をもち、所謂、みづからの生活權を守る權利をもつ勞働者であるが故に、當然、そのはたらきに應じた報酬をうけるべきものであるわけである。日教組の「教師の倫理綱領」の第九には、「教師は生活權を守る」として、

「教師はこれまで、清貧にあまざる教育者の名のもとに、自己の生存に必要な最低的要求さえ口にするこゝとはばかつてきた。

自己の勞働にたいする正當の報酬を要求することは、過去の教育にとつては思いもよらぬことであつた。

そこから教育への正しい意欲と情熱は消え失せ、疲勞と怠慢と迎合が教師の生活を支配した。

教師は自己の生活權をまもり、生活と活動のための最善の條件をたたかひとることを、自分の權利とし義務とする」とある。

この意味で、自らの經濟的社會的地位の向上を目指して、教育勞働者が組合運動を強力におしすすめることは、教育實踐の絶えざる努力と發展のための教育研究活動と相俟つて、明るい職場をつくり、教育を向上させるための基本的な條件となるのである。

かかる努力や把握のない場合の此の立場は、逆に、功利的な個人本位の教職觀とならざるを得ないのである。その場合には、利己的排他的、乃至立身出世主義となる危険性を多分に含んでいるのである。従つて、職場の民主化や仲間づくりとはまさに逆に、職場自體が生存競争の場となり、お互いが冷い傍觀者となる。勤務評定の實施は、かかる意味で個々の教師をバラバラの人間たらしめ、職場を分裂させる可能性を多分にもつており、實は、そのような點にこそ、獨占段階に於ける教育支配の政策としての勤務體制のねらいがあると思われる。

かくの如く、この教職觀には、個人本位の事勿れ主義とサクセスフルな出世主義がみられるのであるが、このような教職生活のスタイルは、決して望ましいとは考えられない。

しかも、さきの勤務體制と相俟つて、最近の教師の生活に於ける變化は、消費革命、中産階層の育成策に對應して、所謂「消費者としての生活」（鈴木氏「教育タイムズ紙」574號（昭・35年3月16日））の深みにひき入れられているのである。例えば、「職場の中で株の話や土地の値上りに關する話に花がさき、また、電氣器具の月賦拂いのため

に家庭教師を二、三軒かけまわる。」従つて、「かかる状況の中では、眞剣な教育問題や組合の問題は、なかなか入りにくいものである。」しかも、その一方ではバラ／＼の教師に對して勤勉さが要求されている。これらは、さきのサクセスフル・リビングとは異つたものであり、獨占段階に於ける一般的大衆化現象であると思われる。ここに現在の教師生活や職場に於ける諸問題の困難さがあると云えよう。

これらを克服する道は、はたらしき主義や、子どもへのひたむきな愛情という方向ではなくて、やはり、かかる支配からの解放のための生活の組織化にこそあると云える。ここに基本的人權の一部としての社會的行動權、團結權の重要な意味があるのである。

## (12) 奉仕的教職觀

### (1) 國家ならびに公共への奉仕

この立場に於ける教職は、何よりも先ず有機的な連帶社會に於ける部分的人間の社會的役割として、上位者や全體社會への奉仕の手段として意義づけられるものである。従つて、ここでは教職は文字通り義務であり、勤めなのである。勿論、この義務は必ずしも外部から強制されたものであるとは限らない。がしかし、かかる教職觀が支配的であるところでは、奉仕が強制されたものとなり易いことは爭われない。従つて、かかる奉仕の前提として必ず減私ということが要求される。つまり、與えられた教師の「本分」(學生の本分は勉學にあるという論理と同様の)をわきまえた態度をとり、所謂教師らしい生活をおくることが要求せられる。かかる「らしさ」をわきまえない教職生活は、國家の秩序や公共の安寧を亂すものとして嚴重にいましめられる。かかる教職觀は、戦前の「國家教育」の立場に典型的にみられたものである。己をむなしうして教職に勵み、國策に殉ずることをもつて教師の本懷とし

たのである。かくて、教師は國家目的に都合のよいようにつくられ、まさに科學的な教育を放棄して、専ら宣傳を事としたのである。

現在では、かかる極端な型での奉仕的教職觀が出されているのではなくて、さきにも述べた如く、極めて巧妙な型であらわれているのである。それは、つまり、戦前と現在では權力の主體が異つており、従つて、戦前の如き明確なる奉仕を強調するよりは、寧ろ現在の社會を恰も共同體であるかの如くとらえさせ、教育公務員たる教師が公共の福祉を實現するという職務をになわなければならないものであるとする。

かくて、過去の國家教育の場合も、現在のそれも、この立場の問題となる點は、奉仕の對象が國家又は公共という名目を持ちながら、實は一部の權力の利益の奉仕に過ぎなかつたし、またすぎないということである。ここに、この教職觀の矛盾があると云わねばならない。

ただ、ここで重要なことは、奉仕的教職觀がすべて否定さるべきだということではないということである。つまり、問題は奉仕の對象たる國家が如何なる構成をもつか、また、如何なる政治的理念が支配的であるかということ、つまり、奉仕が眞に國民自體の利益と幸福のために指向されているか否かという點から判斷しなければならないということである。

#### (四) 子どもに對する沒我的奉仕。

これは教職の特殊性が、第一の功利的な立場と異つて、前にものべた如く、合理的な授受だけではすまされない $\alpha$ があるが故に、この教育的愛情が、子どもに對する沒我的奉仕という型にすりかえられ、教育労働そのものが多分に奉仕的色彩をもち、このことが労働階級を要求するロイアリテイに従うことを困難にしている。これが權力側

からも、また、教師間の保守的なものからも、教師の階級的性格を抹殺する上に絶好の口實となつてゐる。

が、ここで、子供に對する限りなき愛情をもつてはならないというのでは決してなく、問題は、かかる没我的奉仕こそ、他であり得ない教職の本質であり、教師の本分であるかの如くとらえ、小聖職者の没我的献身でもつて問題が解決されうるという自己満足的、尻ぬぐいの奉仕に關する危険性である。社會的要因による子どもたちの問題を、教師がいかに自費でまかなわんとしたか。この意味では、教師集團全體が、かかる犠牲を強いられているといつても決して過言ではないのである。

つまり、問題は、一見無邪氣そうにみえる子どもたちも、種々の社會的矛盾を背負わされて學校にきており、これらの社會的矛盾に眼を向けない没我的奉仕にこそある、ということである。子どもの幸福は、まさしく、諸科學の成果を學び、しつかりした、人間らしい子どもとして、自然や社會の主人公となるべくつとめることにおいて求められるものである。東井義雄氏は「村を育てる學力」の中で、「子どものいのちにふれて、そこでいい氣になつてしまひ、感傷にふけつたり、童心によつてはいけない」と云つてゐる。また、野名龍二氏は「かえるの學級」で、何よりも子どもたちに學力をつけさせ、科學的認識を高めるための努力をしなければならないことを、子どもたちとともに、發見してゐるのである。「せんせ、これからもつときつうしこんでくれよ。せんせ、きつういわなんだら、ほくら勉強あかんようになるでよう」(同書)という要求を認め、子どもたちの力を全面的に發展させてゆくところに、子どもを眞に認める教育が行われると思うのである。單なる手放しの自由からは、子どもの人權を認める教育はでてこないものである。このことは、また、小川太郎氏も指摘している如く、(同氏「教師の指導性について」)  
教師の本來の指導性<sup>(3)</sup>のあり方を物語るものである。



また、何が子どもたちの幸福を阻害しているかを、現實的、科學的に把えなければならないのである。

勤評闘争に於いて、子どもを犠牲にしたくないとした教師が、實は、教師本來の不斷の使命である教育研究活動には、案外、不熱心であつたという事實を考え合わせるべきだと思ふ。

### (3) 技術的教職觀

教師の任務は、子どもの個性を尊重して、その諸能力を全面的に發達させることにあるのであるが、その場合、これを實現させる方法の知識や能力が、當然、考えられねばならない。

ところが、現在でも、教育技術を寧ろ輕視し、教師は技術者であつてはならないとさえ云われる（理想主義の立場、魂にかかわること等の立場より）が、これは、教育技術を教職活動の中に正しく位置づけていないためにてくる結果であり、ここで、教育技術と技術主義は明確に區別しておかねばならないのである、教職が當然、専門職であるならば、教育技術に關するたゆみなき研究を、おろそかにしてはならないのである。

このことは、單に教育の方法上のテクニツクの問題としてではなくて、教育の質の問題にかかわるものとして把える必要があり、最近の改訂教育課程（三六、三七年度より）反對闘争に於ける多くの教師たちの中に、闘争力の高まりに比較して、自己の教育力乃至思想性の低さを問題にし出したことは、注目に値する。つまり、「すぐれたウデをもつて、質の高い教育」をしたい要求が高まつてきているのである。このような要求は、教育勞働を、人間の全面的生産にかかわるものとして把握してゆくことに根ざしているのである。

また、現在、教科教育法のうちで、最も欠けていると思われる點は、系統性に關する、特に、子どもの認識の發達の順次性に關するその科學的解明である。これと、諸科學の成果に關する系統性が統一されて、はじめて「系

統學習」が可能となるのである。かかる教育、科学の分野に於ける科学的究明なしに、ただ單なる學習指導上の留意點に注意をくばる指導技術とか、直接經驗主義に訴える仕方や、問題解決學習等々は、およそ意味をなさないのである。科学的認識を系統的に學習させることを抜きにして、ただ、目先の教え方に關するテクニクにのみ浮き身をやつすならば、これは、あきらかに技術主義に落ち入らざるを得なくなるのである。

ところで、この技術主義的教職觀なるものの最も根本的な問題點は、どこにあるかと云えば、それは、あくまで「仕事本位の立場」乃至「はたらき主義」の立場にあるという點である。つまり、教職を何らかの手段と考えることなく、教職それ自身を目的と考える立場であるが故に、教職そのものが要求する純技術的な特質の命ずるところに従つて爲し得る最善の努力と工夫をかたむける。従つて、ここでは教職それ自身を目的と考えると云うよりは、自分のやつている仕事は何のためになるか、誰のために役立つかという仕事の意味を一切問わないのである。従つて、教職のもつ社會的意義乃至國民的課題とは無關係に、教職それ自體のためという即物的な (geschlich) 態度が要求されてくる。まさに、M・ウェーバーの云う「傍見をすることのない」禁欲的職業倫理 (asketische Berufsethik) に外ならないのである。

もともと、此の職業觀は、極端なる身分制と「足ることを知つて、分に安んずる」分限主義の確立された封建社會に於いて、典型的にとられたものであつたのである。

従つて、たとえ、知識・技術の傳達面に於いて、すぐれた技術者となり得たとしても、教職の社會的意義を考えない、かかる専心主義は、往々にして、社會的に無自覺な篤農家や畸形的名人氣質にも似た「はたらき主義」的な教師が、理想と考えられるに至るのである。政治的に中立である教師は、「ただ教壇を守りさえすればよい」とい

う論理が、最近でもよく使われているが、これは、明治十四年の「小學教員心得」、「學校教員品行檢定規則」以來の『屈從の倫理』を裏づける以外の何ものでもないのである。

この教職觀で、もう一つ重要なことは、それが反ヒユーマニスティックな要素を多分に含んでいるということである。つまり、「仕事本位」であるが故に、非人間的な仕事の秩序にあてはまらんがため、人間的な一切の欲求が否定せられる、ということである。これが、社會的に無自覺な「はたらし主義」と結合した場合、どんなに恐ろしい結果を生ずるかは、我々の記憶に、いまだあらたなことである。

第二次大戰中の教師の、非人間的なあり方がその典型的なものであるが、かくては、教師は教育者ならぬ宣傳者であり、國策遂行の一環をになう戰爭協力者となるのである。

われわれは、一體、誰のための教育を行つてゐるか、何のために役立つかという教職の社會的意義を考えなければ、意味としての價值を荷つた教育を行つてゐるとは、云い得ないのである。……このことは、「最近の戰爭教育の記録」に明らかにあらわれている。(例えば、山形の「教育北方」誌など。…拙稿「プロパガンダと教育」参照) まさに、習熟された知識・技術を、眞に國民のための、民主的な社會の創造と發展に寄與せんがために使い、思想的に再生産をつくりだしてこそ、始めて、専門職としての教職の全き意味があると思われるのである。

#### 四 社會的乃至國民的教職觀

かく考えてくるならば、教師の仕事は、まさに社會的なものであり、常に歴史的な社會の發展に於ける一つの活動力たらねばならない。云い換えれば、文化的生殖作用としての教育にたづさわる教師は、まさに新しい文化をうみ出すための「勞働力の準備」を、つまり、創造的な力(creative intelligence)を、子どもたちに養成しなければ

ならないのである。

一般に、人間は社會なくして人間たり得ない。しかも、この人間は、ただ單に社會（環境）に一方的に規定されているのではなくて、逆にそれにはたらきかける能動的な過程を通じて、その影響をうけ、また自己自身をもつくりかえてゆくのである。人間の人間たる所以は、デューイの云う如く、「環境にはたらきかけて、もつて自己自身を更新（renewal）してゆく過程」（J. Dewey, *Democracy and Education*, 1916, p. 2）としての能動的な生活乃至職業生活にこそあるのである。教職それ自身も、社會化された勞働に外ならないが故に、ただ生計の維持の手段たるにとどまらず、同時に個人自身を完全に社會的人間として確立しうるようなはたらきをもつものでなければならぬのである。

このことは、K・マルクスも指摘する如く、「人間は、自然資料そのものに一つの自然力として對應する。彼は自然資料を彼自身の生活のために使用されうる形態で取得するために、彼の身體に屬する自然力たる腕や脚や頭や手を運動させる。彼は、この運動により、彼の外部の自然に働きかけてこれを變化させることにより、同時に彼自身の自然（人間的自然<sup>5</sup>）人間性……筆者）を變化させる。彼は、彼自身の自然のうちに眠っている諸能力を發展させ、その諸力の働きを彼自身の統制のもとにおく」のである。教職生活は、かかる能動的な勞働生活に外ならないのであつて、教職の意義は、まさに、社會變革的機能にこそなければならぬのである。つまり、言葉をかえて云えば、歴史的創造のなかで、自己自身を確立し、同時にその思想性を高めてゆくのである。

ここに一般勞働と比して考えられる教育勞働の特殊性があらわれるのであるが、それは『人間による、人間の全面發達のための加工（特に頭腦の加工）』ということである。

かく考えてくるならば、日本の教師は、現在おかれている歴史的國民的状況を明確に、科學的に把握しなければならないことが、よくわかるのである。何故ならば、「日本の教師は、日本の國民の子どもを教育する」からである。かかる國民のための教育を發展させるためには、ポール・ドラヌー氏も云う如く、國民との協力が必要であり、とりわけ、労働階級に基礎をおかねばならないのである。

かくて、教職はただ單なる知識・技術の傳達だけに終るものでは決してなく、より本質的には、現在のおかれている歴史的社會的な國民的課題を解決してゆくための、積極的な職業であると云い得るのである。このことは、云いかえれば、教育労働を集團的社會的労働の展開としてとらえることを意味するものである。教職の、かかる積極的な役割を明確に認識するとき、つまり、自分が常にどのような社會的歴史的役割(階級的役割)を擔つているか、誰のための教育を行つているかについての明確な把握(國分一太郎氏の云う「高い政治的理性」乃至感覺……この感覺は、あたらない)があるとき、はじめて現存の經濟社會の矛盾を克服し、奇型的政治の動向を是正する原動力が生れてくるのである。

がしかし、ここで注意しなければならない點は、教育の問題や教師の仕事を、すべて政治や土台の問題一般に解消させてしまつてはならないということである。この問題は、極めて重要であるから、特に、「社會科教育」について考えてみると、社會科は「公民たるに必要な政治的教養」を與える教科であるが故に、まさしく、政治的人間の育成をこそ目指さなければならない。また、それは、一般に民主的な人間關係のための教科であり(勝田氏の見解)、平和的にして民主的な社會の形成者を育成してゆくための教科であるとも云われている。まさにその通りであつて、そのためにこそ、社會に對する科學的認識を深め、現實の社會生活の諸問題に眞正面から取り組んで、

これを實踐的、實證的、歴史的、全體的に把握することが望まれるのである。かくして、子どもたちが社會の矛盾に鋭く眼をむけて、これが解決に努力する人間となることが、中心的な課題となるわけである。

ところが、ここで考えねばならないことは、社會科學習に於ける、かかるあり方が、政治變革のためのプログラムの一つと考えられたり、また、土台の變革のための直接的な役割を演ずるものとして考えられてはならないと云うことである。

そもそも、教育というものは、經濟や政治の規定を強くうけながらも、それらから相對的に獨立した、それ獨自の原則と要求をもつてゐる筈である。この點が明確に把握されない限り、社會科學習の本來的なあり方は、明確にされ得ないと思う。

つまり、教育の獨自の基本的原則とは、教育が、將來の國民を育成する極めて長期の計畫的な仕事であるということであり、そのために、現實社會の直接的變革を公式的に教えることにその任務があるのではないということである。しかも、子どもたちが、自分自身で深く考え、眞にわかつて、やがて態度を變容してゆくための基礎的な準備をすることにあるのである。つまり、社會の主人として（勿論自然のそれも）社會の運動の法則を把握し、それを人類の福祉に轉化し得る人間たるべく育成してゆくところに、その根本的なねらいがあるのである。従つて、教育は、眞實以外の如何なる權威をも認めないのである。つまり、この場合の眞實とは、科學とヒューマニズム、もつと端的に云えば、科學と民主主義と云えるのであるが、これがはじめて歴史を前進させる根本であり、本來的な教育のあり方を示すものに外ならない。教育の諸問題を、單なる政治直結主義や、單純な生産關係主義に解消させてはならないのである。

かかる原則に立脚して教育を特に社會科教育をおしすすめてゆくことが、まさに、より高い政治に結びつき得ることとなり、また、國民の、とりわけ勞働階級の教育的要求を、組織することとなると思うのである。今日、展開されつつある國民教育運動も、實は、かかる觀點よりおし進められているのである。

以上の重要な諸點をふまえての上で、教職のもつ社會的乃至國民的意義を明確に認識する時、その人は、始めて文字通り教職に没入できると思うのである。教職を通じての、かかる國民的奉仕（國民に對して直接、責任をもつ社會的奉仕）は、同時に、また、自己の個性をも活す最大の條件となるであらう。ここに、「よき教師」が「よき組合員」として相即的にとらえられる理論的根據があると思うのである。

今日、日本の教師たちが、國民の教育要求の組織化や教育課程の自主的編成の運動をおしすすめていることの意味も、實は、かかる點に、その根據を求めねばならないのである。その意味で、森田氏が「教育勞働者の歴史的政治的課題」の中で、現代に於ける教師の任務を、「世界史の展開に對應する人類の人間の本質（集團的・社會的勞働）の展開と、人間の内的本性の形成（全面的發展）の無限の發展過程に實踐的に造出するところにある」という見解が、うなづけるのである。<sup>(7)</sup>

このことは、決して一堂一派に偏したものではなく、まさに、世界性をはらんだ國民的な教育を目指す教育であると云い得るのである。

### (三) 教育研究活動と組合活動の統一の問題

既に考察せる如く、教師という職業が社會的國民的立場にたつて考えられねばならないものであるとするならば、

ここに、教師の思想や主體性にかかわる「教育研究活動」と「組合活動」の統一の問題が、當然、現代的な重要性をおびてくると思われるのである。このことは、すでに幾多論議され、検討されていることであるが、まだ充分掘り下げられているとは云えない。

この問題の探究にあたって、先ず、宮原誠一教授（東大）の最近の見解にある次の論文より検討したいと思う。同氏は

「……明らかに組合意識が教育實踐を主導し、勞働者の行動が教育研究を内から固めている。一言でいえば、教師がその政治的自覺を通して、教育實踐をとらえ、かえしたところで、この統一がうみ出されているのである。これとは逆に、教師がたとえば教科研究にうち込むうちに、子どもと教育に内在する社會的矛盾にうちあたり、次第に政治的自覺を深めていくといった筋道は、いかにもありそうなことだが、それは多分に觀念的であつて、現實的ではないように思われる。」（「教育」誌、二月號「教研十年と教師の變化」）

と述べておられるが、この見解は、ややともすれば、政治運動、組合活動を教育研究（特に教科研究）に先行するものとしてうけとられ易い。

なるほど、現實の日教組十年の歩みを見れば、所謂活潑な組合活動を通して教育研究が、より一層深められたし、また、かかる方向で統一の問題が把握されている場合の方が、遙かに多いと思われる。がしかし、論理的には兩方の方向が當然考えられ得るのであつて、このことは、教研十年のあゆみの中にも明白にあらわれていることである。つまり、初期のころは、どちらかと云えば、教育問題を政治や經濟の問題の中に位置づけて、後者の課題解決に直線的に結びつくという傾向が遙かに強かつたが故に、各教科の本質を掘り下げ、内容の検討を深めて教育實踐をよ



り高めてゆくというゆき方は、輕視されていたと思われる。このことは、分科會構成の場合、そのテーマの設定に如實にあらわれているのである。かかる傾向が、今度は二十九年頃より、逆に、教育研究を重んじ、初期の頃の如く政治直結主義が後退して、教科内容の検討でもつて權力の政策的意圖をすら把握し得るといふ考え方がでてきたのである。ところが、昭和三十三年の勤評闘争以後、やはり權力との闘争なくして教育研究はあり得ないといふ考え方が極めて濃厚になつてきたと思われる。事實、激烈なる闘争を展開した地方乃至個々の教師が、よき研究成果をうみ出しつゝあつたのであるが、ここで重要なことは、組合活動、政治運動が先で、これさえ行つていれば、教育研究は派生的にみのるものであるとする考え方に對してである。この見解は、明らかに誤りであり、如何に前者の活動を強力に推進させても、教育研究を深め、各教科の教育を發展させる保證は、絶対にでてこないのである。問題は、どちらが先行するかということではなくて、両者が統一されるということとは、個々の教師が教育實踐に思想と主體性をもち、これらを軸として、組合活動が自覺的にすすめられる時に、はじめて、両者が構造的に結びあわされると思うのである。「國民教育運動」とは、まさに、かかる性格をもつたものでなくてはならない。

註

(1) J. Dewey, *Education today* (1940)

(2) J. Ratner, *Intelligence in the modern world*.

のなかの、デューイの諸論文を年代別にみれば、あきらかである。

(3) 尾高邦雄著「職業社會學」、二三頁「職業の三要素」参照。

(4) 小川太郎氏「教師の指導性について」(「教育」誌、五七年三月號)「しんの指導性は、自由と權威の統一の中にある」といふ見解。

(5) Myron Lieberman, *Education as a profession*. 1956. 参照。

- (5) K・マルクス、「資本論」青木文庫版、三三〇頁。
- (6) P・ドラヌー「教師の國際的統一への道」、一〇四頁。
- (7) 森田俊夫「教育労働者の歴史的的政治的課題」、一〇一頁。

(附記)

本論文は、日本教育學會第十九回大會の課題、研究、「教師論」において、筆者が提案せるものの要旨である。